L. S. Vigotski

PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Tradução do russo e introdução de PAULO BEZERRA



wmf **martinsfontes**

SÃO PAULO 2010

Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título
PEDAGOGUÍTCHESKAYA PSIKHOLÓGUIYA.

1ª edição *2001*
3ª edição *2010*

Tradução
PAULO BEZERRA

Revisões gráficas
Ana Luiza França
Eliane Rodrigues de Abreu
Produção gráfica
Geraldo Alves
Paginação/Fotolitos
Studio 3 Desenvolvimento Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934.
Psicologia pedagógica / L.S. Vigotski : tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3ª ed. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia)

Título original: Pedagoguítcheskaya Psikhológuiya
Bibliografia.
ISBN 978-85-7827-293-7

1. Pedagogia 2. Psicologia educacional I. Título. II. Série.

10-05215 CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:
1. Psicologia pedagógica : Educação 370.15

Rua Conselheiro Ramalho, 330 01325-000 São Paulo SP Brasil
Tel. (11) 3293.8150 Fax (11) 3101.1042
e-mail: info@wmfmartinsfontes.com.br http://www.wmfmartinsfontes.com.br

Índice

Prefácio XI

Capítulo I
Pedagogia e psicologia ***1***

Capítulo II
O conceito de comportamento e reação ***15***

Capítulo III
Leis fundamentais da atividade nervosa superior (do comportamento) do homem ***35***

Capítulo IV
Fatores biológico e social do comportamento ***63***

Capítulo V
Os instintos como objeto, mecanismo e instrumento de educação ***79***

Capítulo VI
A educação no comportamento emocional ***127***

Capítulo VII
A psicologia e a pedagogia da atenção ***149***

Capítulo VIII
Reforço e reprodução das reações ***181***

toso à criança caminhar passo a passo com o grupo como é proveitoso fazê-lo na brincadeira; para que a discrepância com o grupo lhe tire o sentido da vida como acontece com a exclusão da brincadeira. Como a brincadeira, a vida deve exigir permanentes intensificações das forças e da alegria do movimento conjunto.

No fim das contas, a teoria da educação livre é o aspecto inverso da teoria dos sentimentos morais inatos. Ambas reconhecem a impotência e a inutilidade da interferência pedagógica dos processo de desenvolvimento e crescimento da criança, e ambas supõem que o principal no organismo moral da criança já foi lançado no ato do nascimento. Daí ser natural reconhecer que há crianças boas e más, morais e amorais desde o início e por sua própria natureza.

Haupp, para quem "a loucura moral é uma forma específica de degenerescência psíquica", cita em confirmação dessa idéia uma referência dos pais sobre o filho: "A criança não pode ser normal, ela é bem diferente das outras, desde o início foi diferente: tem uma atração profundamente enraizada pelo mal" (1910, pp. 305-6).

De igual maneira Tolstói supõe que a criança tem uma atração profundamente arraigada pelo bem. Aqui há um erro: a fé na origem congênita do comportamento moral e a incompreensão de que este é inteiramente um produto da educação.

A educação desconhece "as atrações profundamente arraigadas pelo mal"; essas próprias atrações podem ser direcionadas para o bem.

Capítulo XIII
A educação estética

A estética a serviço da pedagogia

Na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido, do objetivo e dos métodos da educação estética. Dos tempos mais remotos aos nossos dias têm aparecido pontos de vista extremados e contraditórios sobre essa questão, que a cada decênio vão se confirmando cada vez mais em toda uma série de investigações psicológicas. Assim, a discussão não se resolve nem se aproxima do fim, e o problema parece complexificar-se ainda mais na medida em que avança o conhecimento científico.

Muitos autores eram propensos a negar quase todo sentido educativo às vivências estéticas, e a corrente da pedagogia vinculada a esses autores parte de uma raiz comum a deles, continua a defender a mesma idéia ao reconhecer como estreito e limitado o sentido da educação estética. Ao contrário, a tendência dos psicólogos da outra corrente era a de exagerar demais o sentido das emoções estéticas e ver nelas quase um recurso pedagógico radical que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação.

Entre esses pontos extremos situa-se uma série de concepções moderadas no papel da estética na vida da criança, segun-

do as quais o sentido da estética está na distração e na satisfação. Onde alguns enxergam o sentido sério e profundo da emoção estética, trata-se quase sempre não da educação estética como um objetivo em si mas apenas como meio para atingir resultados pedagógicos estranhos à estética. Essa estética a serviço da pedagogia sempre cumpre funções alheias e, segundo os pedagogos, deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentimento ou a vontade moral.

O que hoje pode ser considerado indiscutivelmente estabelecido são a falsidade e a falta de qualidade científica dessa concepção. Todos os três objetivos construídos e impostos à estética – conhecimento, sentimento e moral – desempenharam na história dessa questão um papel que retardou extremamente a sua solução.

Moral e arte

Costuma-se supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral. Ao avaliar-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil.

Nesse caso, imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aurir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Tudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão da criança, e além dos limites da moral a literatura infantil costuma limitar-se a uma poesia de asneiras e futilidades como se fosse a única acessível à compreensão infantil. Surge daí também um sentimentalismo idiota próprio de uma literatura infantil como traço

distintivo. O adulto procura enquadrar-se na psicologia infantil e, supondo que o sentimento sério é inacessível à criança, adocica sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento. O sentimentalismo não é outra coisa senão uma tolice do sentimento.

Como resultado, a literatura infantil costuma representar um protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro e da mais desoladora compreensão do psiquismo infantil.

Antes de mais nada, é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral. Um fato sumamente curioso foi comunicado na imprensa pedagógica americana em relação ao efeito moral de um livro que pareceria tão indiscutivelmente humano como *A cabana do Pai Tomás*. Respondendo a perguntas sobre as vontades e sentimentos despertados pela leitura desse livro, vários alunos de escolas americanas responderam que o que mais lamentavam era que o tempo da escravidão houvesse passado e naquele momento não existissem mais escravos na América. E esse fato é ainda mais significativo porque, nesse caso, não estamos diante de alguma excepcional imbecilidade moral ou incompreensão mas de que a possibilidade de tal conclusão radica na própria natureza das vivências estéticas das crianças e, de antemão, nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer.

Nesse sentido é ilustrativo o conto de Tchékhov sobre o monge medieval, que com o talento de um artista magnífico narra para a irmandade sobre o poder do diabo, a depravação, o horror e as tentações que ele teve a oportunidade de presenciar na cidade. O narrador estava imbuído da mais sincera indignação e como era um artista de verdade e falava com inspiração, beleza e sonoridade, representou a força do diabo e a sedução mortal do pecado com tanta clareza que no dia seguinte não resta-

va um único monge no mosteiro: todos haviam fugido para a cidade.

O efeito moral da arte lembra com muita freqüência o destino desse sermão, e nunca podemos estar certos de que a nossa estimativa lógica venha a justificar-se com exatidão quando aplicada a crianças. Neste sentido são extremamente ilustrativos não os exemplos e analogias mas os fatos retirados da vida das crianças e da psicologia e comunicados na literatura sobre a maneira como as crianças interpretam as fábulas de Krilov. Nos casos em que as crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor que em alguns pedagogos surgiu uma idéia: mesmo obras tão indiscutivelmente "éticas" podem exercer um efeito moralmente prejudicial quando passa pelo psiquismo das crianças. É necessário levar em conta as leis desse meio refratado, do contrário corremos o risco de obter resultados como os acima descritos.

Na fábula *A Gralha e a Raposa*, toda a simpatia das crianças ficou com a Raposa. Ela provocou a admiração nas crianças e lhes pareceu um ser que zombava com inteligência e sutileza da tola Gralha. Aquele efeito – o nojo pela bajulação e pelo bajulador esperado pelo professor – não foi obtido. As crianças riram da Gralha e a atitude da Raposa assumiu para elas a forma mais agradável. "A bajulação é torpe e prejudicial": essa idéia as crianças não conseguiram retirar de maneira nenhuma da fábula e elas chegaram antes a uma sensação moral inteiramente oposta àquela que inicialmente se esperava.

De igual maneira na fábula *A Cigarra e a Formiga* a simpatia das crianças foi provocada pela Cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante, assim como a fábula lhes pareceu direcionada contra a avareza estúpida e presunçosa da formiga. Mais uma vez o bardo da zombaria foi orientado para o lado errado, e em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada.

O mesmo se verifica na fábula *O Lobo no canil*, em que as crianças heroicizaram o Lobo, que lhes pareceu imbuído da verdadeira grandeza, de zombaria e de um magnífico desprezo pelos canis e os cães no instante em que não só não implorou pela própria salvação como ainda usou de arrogância e presunção, oferecendo proteção. E toda a fábula se revelou para as crianças sob o aspecto não do seu sentido moral com a punição do Lobo, mas, se é que se pode dizer assim, no aspecto da grandeza trágica de uma morte heróica.

Poderíamos citar um número infinito de exemplos dessas e de outras fábulas para confirmar o mesmo fato. Entretanto, a nossa escola, ignorando inteiramente o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais, sempre procurou enquadrar qualquer vivência estética em um conhecido dogma moral e se contentou com assimilar esse dogma, sem suspeitar de que o texto artístico freqüentemente não só não ajuda a assimilá-lo como, ao contrário, infunde uma concepção moral de ordem justamente oposta. Blonski caracteriza com absoluta justeza a nossa educação estética quando diz que nas aulas de literatura a poesia como tal não estava presente e desaparecia qualquer diferença entre o texto de uma fábula de Krilov e a exposição em prosa do seu conteúdo.

Chegava-se à forma superior e caricatural ao procurar-se a idéia principal de alguma obra como se explicava "o que o autor quis dizer" e qual o significado moral de cada herói em particular. Sologub cita uma interpretação desse tipo desenvolvida pelo professor Pieriedónov a partir de versos de Púchkin: "O lobo aparece na estrada com sua loba faminta". Aqui se apresenta um quadro exagerado mas não deturpado da sistemática prosaização da poesia que servia de base a toda a educação estética e consistia em destacar de uma obra de arte os seus elementos não artísticos, em tomar essa obra como pretexto para fazer suposições acerca de algumas regras morais.

Já sem falar de que isso está em contradição radical com a natureza da emoção estética, é necessário observar que isso exerce uma influência devastadora sobre a própria possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto. É natural que sob essa concepção a obra de arte perde qualquer valor autônomo, torna-se uma espécie de ilustração para uma tese moral de cunho geral; toda a atenção se concentra precisamente nessa última, ficando a obra fora do campo de visão do aluno. De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral. O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentaram pela literatura clássica. Muitos dos que se pronunciaram a favor da exclusão da literatura como objeto de ensino escolar assume precisamente esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de infundir ódio a algum escritor e levar a que ele não seja lido é introduzi-lo no currículo escolar.

A arte e o estudo da realidade

Outro equívoco psicológico não menos nocivo na educação estética foi o de impor à estética problemas e objetivos que lhe eram estranhos, só que não mais de ordem moral mas social e cognitiva. Aceitava-se e admitia-se a educação estética como meio de ampliação de conhecimento dos alunos. Assim, todos os nossos cursos de história da literatura eram construídos segundo esse princípio e substituíam conscientemente o estudo dos fatos e leis estéticas pelo estudo dos elementos sociais

contidos nas obras. Não carece de sentido profundo o fato de que os mais populares manuais escolares de história da literatura russa, em cujo espírito eram lecionados os nossos escritores mais avançados, são denominados *História da inteligência russa* (Ovsiániko-Kulikóvski) e *História do pensamento social russo* (Ivanov-Razúmnik). Nesse caso estudam-se notória e conscientemente não os fenômenos e fatos literários mas a história da inteligência e do pensamento social, ou seja, objetos que, no fundo, são estranhos e externos à educação estética.

Tudo isso tinha um grande sentido e significado históricos no passado, quando a escola era separada por uma muralha chinesa das disciplinas sociais, quando nós recebíamos os embriões das educação cívica e social nas aulas de literatura. Hoje, porém, quando as disciplinas sociais já gozam do espaço merecido, essa substituição dos valores estéticos pelos valores sociais é igualmente prejudicial tanto a uma quanto à outra ciência. Essa mistura de diferentes ciências está entre aquelas uniões nas quais ambas as partes estão igualmente interessadas no divórcio.

Antes de mais nada, a organização social estudada segundo os modelos literários é sempre assimilada em formas falsas e deturpadas: a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela. Em suma, quem vem a conhecer a história da intelectualidade russa apenas através de Oniéguin e Tchatski corre o risco de ficar com uma concepção inteiramente equivocada dessa história. Age de forma bem mais sensata quem passa a estudá-la com base em documentos históricos, cartas, diários, de todos os materiais em que se baseia o estudo histórico e entre os quais cabe aos monumentos da literatura o papel mais modesto, quase o último. Estudar a história da intelectualidade russa com base na literatura é tão impossível quanto estudar geografia pelos romances de Júlio Verne, embo-

ra não haja dúvida de que tanto um quanto o outro se refletiram na literatura.

Esse ponto de vista se baseia na falsa concepção de que a literatura é uma espécie de cópia da realidade, uma espécie de fotografia típica que lembra uma foto coletiva. Essa foto coletiva, que permite fixar na mesma placa toda uma série de rostos pertencentes a um mesmo grupo, sobrepõe os traços de um rosto sobre a foto de outro, resultando daí que os traços típicos que se encontram freqüentemente em um grupo se destacam com uma nitidez especialmente relevada. Os traços individuais e casuais são obnubilados, e com esse mecanismo extremamente simples obtém-se um retrato típico de uma dada família de um dado grupo de doentes ou criminosos. Supunha-se que a imagem literária também era algo como uma fotografia coletiva e que, digamos, a imagem de Ievguiêni Oniéguin reunia e comportava em si os traços típicos da intelectualidade russa dos anos 20 e podia servir como material fidedigno para o estudo daquela época. Entretanto, é fácil mostrar que a verdade da arte e a verdade da realidade nessa imagem e em todas as demais estão em relações sumamente complexas; a realidade sempre aparece na arte tão transfigurada e modificada que não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida.

Nesse caso nós nos arriscamos não só a ficar com uma concepção falsa da realidade como também a excluir inteiramente os momentos puramente estéticos no ensino. O interesse e a atenção, voltados para o estudo do homem dos anos 20, não têm psicologicamente nada em comum com o interesse e a atenção voltados para a poesia de Púchkin: eles se realizam em outras reações, emoções e atos psicológicos inteiramente diversos e se valem apenas de um material comum para atender a diferentes necessidades. Assim, o teto de algum edifício arquitetônico pode ser usado como proteção contra a chuva, como ponto de observação, como sede para um restaurante e outros objetivos afins mas em todos esses casos se esquece inteiramente do sentido estético do teto como parte de um todo artístico, como parte de um projeto arquitetônico.

A arte como objetivo em si

Por último, resta discutir o terceiro equívoco cometido pela pedagogia tradicional quando reduz a estética ao sentimento do agradável, ao prazer pela obra de arte e vê nela um objetivo em si, noutros termos, reduz todo o sentido das emoções estéticas ao sentimento imediato de prazer e alegria que elas suscitam na criança. Aqui a obra de arte é vista mais uma vez como um meio para despertar reações hedonísticas e, no fundo, é colocada ao lado de outras reações semelhantes e estimulações de ordem inteiramente real. Quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes. Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária.

Assim, vemos que a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação. Daí resultou, em primeiro lugar, que essa pedagogia deixou escapar o próprio significado dessa educação e, em segundo, freqüentemente obteve resultados contrários aos esperados.

O passivo e o ativo na vivência estética

A possibilidade de equívocos psicológicos não esteve condicionada simplesmente ao desconhecimento dos pedagogos mas a um erro bem mais amplo e profundo da própria ciência psicológica nas questões de estética. Durante muito tempo manteve-se o ponto de vista de que a percepção estética é uma vivên-

cia absolutamente passiva, uma entrega à impressão, é a cessação de qualquer atividade do organismo. Os psicólogos apontavam que o desinteresse, a contemplação desinteressada, a plena repressão da vontade e a ausência de qualquer posição pessoal em face do objeto estético constituem a condição indispensável para a possibilidade de realização da reação estética. Tudo isso é profundamente verdadeiro mas compreende apenas meia verdade e por isso fornece uma noção absolutamente falsa da natureza da reação estética no seu conjunto.

Não há dúvida de que certa passividade e certo desinteresse são premissa psicológica obrigatória do ato estético. Tão logo o espectador ou o leitor entram no papel de participante ativo da obra por eles percebida eles saem de forma definitiva e irreversível do campo da estética. Se quando eu examino maçãs desenhadas em um quadro o que mais se desenvolve em mim é a atividade ligada à intenção de provar maçãs de verdade, fica claro que o quadro irá permanecer fora do campo da minha percepção. Mas essa atividade é apenas o lado oposto de outra atividade incomensuravelmente mais séria, com a ajuda da qual realiza-se o ato estético. Pode-se julgar isto realmente assim ao menos pelos fatos de que a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo. É evidente que uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade e não só pelos ouvidos e os olhos mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma

atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. "Distrair os nossos sentimentos", diz Christiansen, "não é o objetivo final da intenção artística. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa."

Esse não ver e não apalpar devem ser entendidos simplesmente como o deslocamento da ênfase principal no processo estético para os momentos responsivos da reação às impressões sensoriais oriundas de fora. Nesse sentido podemos dizer perfeitamente que a emoção estética se baseia em um modelo absolutamente preciso de reação comum, que pressupõe necessariamente a existência de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. O momento da percepção sensorial da forma, aquele trabalho desempenhado pelo olho e o ouvido constitui apenas o momento primeiro e inicial da vivência estética. Resta examinar os outros dois. Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética.

Ainda não sabemos em que consiste essa atividade, uma vez que a análise psicológica não disse ainda a última palavra sobre a sua composição, mas já agora estamos convencidos de que aqui se desenvolve uma atividade construtiva sumamente complexa, que é realizada pelo ouvinte ou o espectador e consiste em que viva com as impressões externas apresentadas o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações. Realmente, talvez o quadro não represente simplesmente um pedaço de pano quadrangular com certa quantidade de tinta aplicada sobre ele. Mas quando o espectador interpreta esse pano e essas tintas como a representação de um homem, um objeto ou uma ação,

o complexo trabalho de transformação do pano pintado em quadro pertence inteiramente ao psiquismo do receptor. É necessário correlacionar de tal modo as linhas, fechá-las em tais contornos, relacioná-las entre si, interpretá-las de tal modo em perspectiva e transferi-las para o espaço a fim de que elas lembrem uma figura humana ou uma paisagem.

Em seguida faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento para se entender que homem ou que paisagem estão representados no quadro, em que relação estão as suas diferentes partes. Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de "síntese criadora secundária", porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística. Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo os psicólogos vêm dizendo que todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte, e os psicólogos denominaram empatia o próprio processo de percepção. Essa complexa atividade da empatia consiste num reatamento de uma série de reações internas, da sua coordenação vinculada e em certa elaboração criadora do objeto. Essa atividade é o que constitui o dinamismo estético básico que, por sua natureza, é um dinamismo do organismo que reage a um estímulo externo.

O sentido biológico da atividade estética

O sentido biológico da atividade estética também está entre as questões discutíveis e confusas. Só nos estágios mais baixos do surgimento da atividade estética é possível captar o seu sentido biológico. A princípio a arte surge por uma necessidade da vida, o ritmo é uma forma primária de organização do trabalho e da luta, os adornos são componentes da corte sexual e a arte

tem um caráter nitidamente utilitário e de trabalho. Entretanto, o verdadeiro sentido biológico da arte da época moderna – da nova arte – parece estar em algum lugar distante. Se no selvagem a canção guerreira substitui o comando e a organização do combate, o pranto fúnebre me parece uma relação direta com o espírito do morto, não há como reconhecer funções vitais tão diretas na arte moderna, cabendo procurar em algum outro lugar o seu sentido biológico.

Coube a maior popularidade nesse sentido à lei da economia de forças criadoras criada por Spencer, segundo a qual o sentido das obras de arte e o prazer que elas proporcionam devem-se inteiramente àquela economia de forças espirituais, àquela economia de atenção que acompanha qualquer percepção da arte. A vivência artística é a vivência mais econômica e mais útil para o organismo, produz o máximo efeito com a mínima perda de energia, e esse ganho de energia é o que constitui uma espécie de base do prazer estético. "O mérito do estilo", diz Alieksandr Viessiebrski, "consiste em propiciar o maior volume possível de idéias no menor número possível de palavras" (1898, p. 190). Nesse caso, costuma-se apontar como exemplos nítidos dessa lei o sentido atenuante da simetria e a alternância de ritmos que traz repouso.

Essa lei, se era verdadeira, no fundo tem muito pouco a ver com as questões da arte, uma vez que a mesma economia de esforços nós encontramos em toda parte onde se manifesta a criatividade humana: em uma fórmula matemática e uma lei física, na classificação dos vegetais e na doutrina da circulação sangüínea não existe menos economia de forças do que em uma obra de arte. E nesta está contida a força do efeito estético, não dá para entender o que distingue a economia estética da economia geral de toda a criação. Além do mais, essa lei não expressa a verdade psicológica e contraria os estudos exatos no campo da arte. O estudo da forma artística mostrou que na vivência estética não operamos com uma reprodução facilitada da realidade mas com uma reprodução complexificada, e alguns pes-

quisadores mais extremados ousam falar de "estranhamento" dos objetos como lei fundamental da arte. Em todo caso, é claro que o discurso do verso é um discurso complexificado em comparação com o discurso da prosa, e a sua disposição de palavras, a sua decomposição em versos e o ritmo, além de não liberarem a nossa atenção de algum trabalho, ao contrário, ainda exigem dela uma tensão permanente diante de elementos que aqui se manifestam pela primeira vez e estão inteiramente fora do discurso comum.

Para as atuais teorias da arte tornou-se um truísmo absoluto a tese segundo a qual numa obra de arte a percepção de todos os seus elementos é retirada do automatismo e tornada consciente e perceptível. Assim, no discurso comum não damos atenção ao aspecto fonético da palavra. Os sons são percebidos automaticamente e automaticamente relacionados a um determinado sentido. James observou o aspecto estranho e incomum que teria para nós a nossa língua materna se nós a ouvíssemos como uma língua estrangeira sem entendê-la. Cabe lembrar que a lei do discurso inverso é precisamente aquela situação em que a emergência de sons no campo claro da consciência e a concentração da nossa atenção nesses sons suscitam uma relação emocional com eles. Assim, a percepção do discurso em verso não só não é uma percepção atenuada como é uma percepção até complexificada, ou seja, que exige um trabalho complementar em comparação com o discurso comum. É evidente que o sentido biológico da atividade estética não consiste absolutamente no parasitismo que surge inevitavelmente se o prazer estético é compensado pela economia de forças intelectuais que se obtêm graças a um trabalho alheio.

A solução do problema referente ao sentido biológico do ato estético deve ser procurada, como o faz a psicologia atual, na elucidação da psicologia da criação do artista e na aproximação entre a percepção e o processo de criação. Antes de perguntar para que lemos é necessário perguntar para que as pessoas escrevem. O problema da criação e das suas fontes psicológicas

torna a revelar dificuldades incomuns, uma vez que aqui passamos de um obstáculo a outro. Contudo, não suscita mais dúvida a tese geral segundo a qual a criação é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia. A mais verossímil na psicologia moderna é a concepção da criação como sublimação, ou seja, como transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontraram vasão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores. Já elucidamos o conceito de sublimação em relação à teoria dos instintos e, entre outras coisas, apresentamos a opinião sobre a relação mais estreita do processo criador com a sublimação da energia sexual. Segundo um psicólogo, nas questões da criação temos diante de nós como que pessoas ricas e pobres, umas gastando toda a reserva de sua energia para manter a sua sobrevivência diária, outras como que guardando e economizando, ampliando o círculo de necessidades a serem atendidas. Também aqui a criação surge do instante como certa energia não acionada, não utilizada e uma destinação imediata, ela permanece irrealizada e se desloca para além do limiar da consciência, de onde retorna transformada em novas modalidades de atividade.

Já esclarecemos detalhadamente que as nossas possibilidades superam a nossa atividade, que se realiza na vida do homem apenas uma ínfima parte de todas as excitações que surgem no sistema nervoso, e a criação cobre inteiramente o resíduo que fica entre as possibilidades e a realização, o potencial e o real na nossa vida. Assim, a identidade entre os atos da criação e a percepção em arte torna-se premissa psicológica fundamental. Como explica corretamente Iúri Aikhenvald, ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos infinitamente diversos pelo grau mas absolutamente idênticos pela natureza. O leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação

do ato criador. Sendo assim, impõe-se inevitavelmente a conclusão de que eles são o mesmo tipo biológico de sublimação de algumas espécies de energia psíquica como o são os processos de criação. É precisamente na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitações do sistema nervoso mas permanece irrealizada na atividade, graças ao que o nosso sistema nervoso recebe um volume de excitações superior àquele a que pode reagir.

Acontece que a superioridade das possibilidades sobre a vida, o excedente de comportamento não realizado sempre existe no homem como foi revelado na teoria da luta pelo campo motor geral, e sempre devem encontrar alguma vazão. Se esse excedente não encontra a devida vazão ele costuma entrar em conflito com o psiquismo do homem, e com base nesse comportamento não realizado surgem formas anormais de comportamento sob o aspecto de psicoses e neuroses que não significam outra coisa senão o conflito da aspiração subconsciente não realizada com a parte consciente do nosso comportamento. O que fica sem realização em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realiza na vida existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma.

Na criação artística a sublimação se realiza em formas sumamente tempestuosas e grandiosas, realizando-se na percepção artística nas formas dos estilos que a nós se dirigem, formas essas atenuadas, simplificadas e antecipadamente preparadas pelo sistema. Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas.

Característica psicológica da reação estética

Uma observação bastante breve da reação estética já nos permite observar que o seu objetivo final não é repetir alguma reação real mas superá-la e vencê-la. Se um poema sobre a tristeza tivesse por objetivo final nos comunicar apenas tristeza, isto seria triste demais para a arte. Logo, a tarefa da lírica não é simplesmente nos contagiar, segundo a expressão de Tolstói, com os sentimentos de outra pessoa, neste caso com a tristeza alheia, mas nos colocar acima dela, nos forçar a vencê-la, a superá-la. Neste sentido, a definição de arte como socialização dos sentimentos, feita por Bukhárin, e a teoria tolstoiana do contágio de muitos com os sentimentos de uma pessoa não são inteiramente corretas em termos psicológicos.

Nesse caso, o "milagre" da arte lembraria o desolador milagre do Evangelho, quando cinco pães e dois peixes alimentaram cinco mil pessoas, além de mulheres e crianças, e todos ficaram saciados; as sobras ainda encheram doze cestos. Aqui o "milagre" consistiu apenas na multiplicação inusitada da experiência, mas cada um comeu apenas pão e peixe, peixe e pão. De igual maneira, com a socialização dos sentimentos em arte obtém-se a multiplicação dos sentimentos de um por milhares, mas o sentimento continua sendo a mais comum das emoções de ordem psicológica e a obra de arte não pode compreender nada que leve além dessa emoção quantitativamente imensa. Compreende-se perfeitamente que neste caso a função da arte seria extremamente mesquinha uma vez que todo objeto real e toda emoção real seriam muito mais fortes, mais intensas e agudas e, conseqüentemente, todo o prazer propiciado pela arte teria origem na pobreza e na fome do homem, ao passo que em realidade ele decorre da riqueza do homem, do fato de que o homem é mais rico do que a sua vida.

Assim, a arte não é uma complementação da vida mas decorre daquilo que no homem é superior à vida. O "milagre" da arte lembra antes a transformação da água em vinho, e por isso toda obra de arte sempre implica algum tema real concreto ou uma emoção absolutamente comum ligada ao mundo. Mas a tarefa do estilo e da forma consiste justamente em superar esse tema referencial real ou o colorido emocional do objeto e transformá-lo em algo absolutamente novo. Por isso desde tempos remotos compreende-se o sentido da atividade estética como catarse, ou seja, libertação do espírito diante das paixões que o atormentam. A psicologia antiga atribuía a esse conceito o sentido puramente medicinal e higiênico de cura do espírito, e não há dúvida de que ele se aproxima muito mais da verdadeira natureza da arte do que toda uma série de teorias modernas. "O cântico cura o espírito doente" essas palavras do poeta traduzem com mais exatidão o divisor de águas que separa a arte da doença.

Não é por acaso que muitos psicólogos acharam sumamente sedutor encontrar os traços comuns de um e de outro, proclamar o gênio como parente da loucura e pôr fora dos limites da norma tanto a criação humana quanto a loucura humana. E só por esse caminho podemos compreender os valores cognitivo, moral e emocional da arte. É indubitável que estes podem existir mas apenas como momento secundário, como certo efeito da obra de arte que não surge senão imediatamente após a plena realização da ação estética.

O efeito moral da arte existe, sem dúvida, e se manifesta em certa elucidação interior do mundo psíquico, em certa superação dos conflitos íntimos e, conseqüentemente, na libertação de certas forças constrangidas e reprimidas, particularmente das forças do comportamento moral. Encontramos um belo exemplo disto no conto "Em casa", de Tchékhov. Nesse conto o pai, um promotor que passara a vida inteira administrando toda sorte de coibições, advertências e punições, vê-se numa situação extremamente complexa ao deparar com o pequeno fato do

delito do seu filho de sete anos que, como conta a governanta, roubou tabaco da mesa do pai e fumou. Por mais que o pai procure explicar ao filho por que ele não deve fumar, por que não deve apossar-se do tabaco alheio, os seus sermões não atingem um fim porque esbarram em obstáculos intransponíveis no psiquismo da criança, que percebe e interpreta o mundo de modo muito original e absolutamente à sua maneira. Quando o pai explica que ele não deve apanhar coisas alheias, o menino responde que na mesa do pai está o seu cãozinho amarelado e ele nada tem contra. E se o pai ainda precisar de alguma das coisas dele pode apanhá-la sem acanhamento. Quando o pai tenta lhe explicar que fumar faz mal, que o tio Grigori fumava e por isso morreu, esse exemplo exerce justamente o efeito contrário na criança, porque para ela a imagem do tio Grigori está ligada a algum sentimento poético; ele recorda que o tio Grigori tocava maravilhosamente violino, e o destino desse tio não só não é capaz de desviar o menino do que o tio fazia como, ao contrário, ainda comunica ao ato de fumar um sentido novo e atraente.

Assim, sem nada conseguir, o pai interrompe a conversa com o filho e só bem antes de ele dormir, quando por hábito ele começa a contar ao filho uma história em que funde as primeiras idéias que lhe vêem à cabeça com os tradicionais lugares comuns das fábulas, a sua história de repente transborda numa narrativa ingênua e engraçada sobre um rei que tinha um filho, o filho fumava, adoeceu de tuberculose e morreu jovem; vieram os inimigos, destruíram o palácio, mataram o velho. E "no jardim agora não existem mais cerejeiras, nem pássaros, nem campânulas"... O próprio pai achou essa história ingênua e ridícula; entretanto ela provocou um efeito inesperado no filho que, pensativo e com voz abatida, disse, para absoluta surpresa do pai, que não ia mais fumar.

O próprio efeito da história despertou e revelou no psiquismo da criança novas forças, deu-lhe a possibilidade de sentir o medo e o interesse do pai pela saúde dela com uma força nova

tal que o efeito moral da história, impelido pela insistência prévia do pai, manifestou-se inesperadamente no efeito que o pai inutilmente tentara atingir antes.

Entretanto é necessário lembrar dois traços psicológicos essenciais que distinguem o pós-efeito. O primeiro é que o efeito se realiza sob a forma de processo íntimo e interior da atenção da própria criança e de modo algum se obtém tirando-lhe a fábula ou outra história qualquer a moral ou uma lição edificante. Ao contrário, quanto mais forte são a emoção e o caráter apaixonado em cuja atmosfera realiza seu efeito da impressão estética, quanto maior é o tom emocional que a acompanha tanto mais numerosa são as forças atraídas para o lado do efeito moral e tanto maior a segurança com que ele ocorre. O segundo traço consiste em que sob esse ponto de vista o efeito moral da estética pode ser casual e secundário, sendo no mínimo insensato e inseguro basear nele a educação no comportamento moral. No conto o pai medita muito corretamente sobre o quanto é legítimo dizer que "o remédio deve ser doce e a verdade bonita". A sociedade que extrai as suas convicções de romances e poemas, os seus conhecimentos históricos das óperas e canções heróicas e a moral das fábulas evidentemente nunca chegará a um grau ou um mínimo de solidez em cada um desses campos. Tchékhov tem toda razão ao chamar isso de extravagância que o homem cometeu desde os tempos de Adão, e neste sentido coincide inteiramente com a pedagogia que exige uma rigorosa educação moral da criança baseada na verdade.

De igual maneira é possível e exeqüível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos comparam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos. Os psicólogos mais radicais ousam inclusive falar de atitudes puramente motoras, suscitadas pelas mesmas obras. E, de fato, basta que lembremos a existência de modalidades de arte como a música destinada à dança para observarmos que em toda estimulação estética radica certo impulso motor. Às vezes isso se realiza de forma rápida e grosseira, no visível movimento da dança ou na marcação do compasso, e isso pertence às modalidades inferiores de arte. Às vezes onde a complexidade da estimulação atinge níveis superiores, a complexidade motora dos impulsos não permite que eles se realizem inteiramente e de uma vez mas se expressa antes em um trabalho sumamente delicado de preparação do comportamento subseqüente. A vivência estética organiza o nosso comportamento. "Pela maneira como uma pessoa sai de um concerto sempre se pode dizer se ela ouviu Beethoven ou Chopin", diz um estudioso.

Os psicólogos que têm estudado as estimulações visuais causadas pela pintura chegam à conclusão de que no sistema de vivenciamento de um quadro cabe o papel principal às reações cinestésicas, ou seja, a reações também motoras, e que nós lemos um quadro mais com os músculos do que com os olhos; o efeito estético do quadro situa-se nas pontas dos dedos tanto quanto no olho, uma vez que fala à nossa imaginação tátil e motora não menos do que à imaginação visual.

Por último, também o momento hedonístico do prazer suscitado por obras de arte pode estar presente como é esse pós-efeito e exercer influência educativa no processo das nossas sensações. Mas ele será sempre secundário em relação ao efeito básico da poesia e da arte. Isso se aproxima daquilo que os psicólogos denominam "força exorcizadora das emoções superiores". E uma vez que na antigüidade o exorcismo pela força da palavra rítmica e no estilo poético expulsava os espíritos e

curava, a poesia moderna expulsa e liberta as forças interiores hostis ao organismo e por isso tanto lá quanto aqui trata-se de certa solução de conflitos internos.

É sumamente curioso que o prazer provocado por obras poéticas sempre surge por via indireta e contraditória e decorre forçosamente da superação de impressões imediatas causadas pelo objeto e pela arte. Lembremos o trágico e o cômico em arte como os modelos mais notórios dessa lei psicológica. A tragédia sempre fala da morte e, segundo definição de Aristóteles, suscita em nós o terror e a piedade. Se contemplamos uma tragédia não da altura desses sentimentos mas com um sorriso nos lábios, evidentemente não apreenderemos o seu efeito trágico. Já era uma preocupação dos antigos saber de que modo a crueldade em si podia tornar-se objeto de vivenciamento do belo e por que a contemplação da morte alheia podia provocar um prazer tão elevado no espectador da tragédia. Alguns autores atribuíam isso a um contraste biológico e tentavam reduzir o prazer que experimentamos de uma tragédia àqueles sentimentos de segurança e satisfação que o homem experimenta quando a desgraça atinge o outro. Essa teoria psicológica levava a concluir que a tragédia de Édipo propicia o supremo aos espectadores porque estes haviam aprendido a apreciar nela o seu bem-estar e a ausência de cegueira. Entretanto, os exemplos mais simples apresentados pelos mesmos autores negam inteiramente essa teoria quando sugerem que os espectadores que à beira-mar observam um navio afundando deveriam experimentar neste caso o máximo de prazer decorrente da consciência da própria segurança.

Até a reflexão psicológica mais simples nos revela que ao vivenciarmos uma tragédia estamos forçosamente colocados pelo autor numa relação de simpatia pelo herói, a qual cresce juntamente com a aproximação da morte e alimenta os nossos sentimentos de pavor e êxtase. Logo, a fonte do prazer deve ser procurada em outro lugar e, evidentemente, nós só a encontramos na catarse, ou seja, naquela liberação das paixões despertadas pela tragédia que constitui um objetivo final da arte. "O horror", diz Christiansen, "não é representado em prol de si mesmo mas como impulso para a sua superação."

De igual maneira o cômico, em si mesmo abominável e vil, de modo absolutamente incompreensível acarreta prazeres elevados. Em *O inspetor geral* de Gógol não há uma única palavra bonita pela sonoridade, ao contrário, o autor procurou encontrar tudo o que range, é áspero e grosseiro na língua russa. Nessa peça não há nenhuma personagem não abominável, nenhuma situação não banal, nenhum pensamento com o mínimo de luminosidade. E, apesar de tudo, no amontoamento do vulgar e do abominável transparece e revela-se o sentido especial que Gógol vê com absoluta justeza no riso, ou seja, naquela reação psicológica que o espectador traz consigo e não está contida na comédia. Na comédia ninguém ri: ao contrário, nela todos estão preocupados com a seriedade, mas todo o material está organizado de modo a suscitar forçosamente no espectador a reação do grande riso, que é capaz de colocar-se ao lado do movimento lírico, e Gógol o qualifica com razão de único personagem honesto da sua comédia.

Há muito tempo a estética alemã denominou essa peculiaridade psicológica da arte de estética do feio e com base nesses exemplos mostrou de modo excepcionalmente convincente a natureza dialética da emoção estética. A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são contituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda a sua força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo o desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela. A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse.

A educação da arte, do juízo estético e das habilidades técnicas

Transferida para a educação, essa tese se dilui naturalmente em três questões particulares. A educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte.

O problema da criação infantil se resolve, indiscutivelmente, no sentido de um valor pedagógico incomum, ainda que o seu valor estético autônomo esteja próximo de zero. O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata.

Também nesse sentido a principal exigência pedagógica vem a ser a aposta no aspecto psicológico do desenho infantil, ou seja, na verificação e no controle daquelas vivências que levam ao surgimento do desenho e não na avaliação objetiva dos pontos e linhas. Por isso o nivelamento e a correção do desenho infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência a equiparálo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade das suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia.

No referido conto de Tchékhov, quando o pai pergunta ao filho por que ele desenha um soldado mais alto do que a casa quando ele sabe muito bem que o homem não pode ser mais

alto do que a casa, ele responde que se desenhasse um soldado pequeno não daria para ver os seus olhos. É a aspiração de salientar o principal que nesse momento ocupa a criança, e subordinar a esse principal todas as outras proporções é em que consiste a peculiaridade básica no desenho infantil; a tendência da criança à liberdade e à independência em relação ao desenho real dos objetos no fundo não decorre de que a criança não consegue ver os objetos tais quais eles são e sim de que a criança nunca fica indiferente ao objeto. Todo desenho, caso não tenha sido feito por ordem dos adultos, decorre da natureza interior apaixonada da criança, que deve ser considerada propriedade principal do psiquismo infantil e por isso sempre deforma os aspectos secundários do objeto em proveito dos mais centrais e mais importantes.

Tolstói lança a mesma regra na sua pedagogia quando exige que as composições infantis não sejam corrigidas pelos adultos nem mesmo uma parte de ortografia, pois a correção do produto acabado da arte sempre deforma os motivos interiores que o geraram. No famoso artigo "Quem deve aprender com quem: os filhos dos camponeses conosco ou nós com os filhos dos camponeses?", Tolstói defende a idéia à primeira vista paradoxal de que "um menino camponês semi-analfabeto revela a mesma força consciente do artista que Goethe não pode atingir em toda a vasta altura da sua evolução... Parecia-me tão estranho e ofensivo que eu, autor de *Infância*, com que eu tivera certo êxito e merecera o reconhecimento de talento artístico por parte do público educado russo, na questão da arte eu não só não podia orientar ou ajudar a um Siómka ou Fiédka de onze anos e mal podia, e ainda assim, no momento feliz de estimulação, acompanhá-los e entendê-los". Nas composições das crianças Tolstói encontrou muito mais verdade poética do que nos maiores modelos da literatura. E se nas composições apareciam algumas passagens torpes, isso acontecia sempre por culpa do próprio Tolstói; onde as crianças estavam entregues a si mesmas elas não pronunciavam nenhum som falso. Daí Tolstói

concluía que o ideal da educação estética como da educação moral não está no futuro mas no passado, não está na aproximação da alma infantil à alma do adulto mas na conservação das qualidades primitivas naturais dessa alma.

"A educação não corrige, mas estraga as pessoas." Nesse sentido, a preocupação da educação consiste quase exclusivamente em estragar as riquezas espirituais da criança, e o mandamento "Sede como as crianças" parece o supremo ideal pedagógico também no que se refere à estética.

Hoje quase ninguém contesta essa grande e conhecida verdade de que na criação infantil encontramos protótipos absolutamente espontâneos e puros de poesia desprovidos de qualquer elemento de refinamento profissional dos adultos. Mas ao mesmo tempo temos de reconhecer também que essa criação é de ordem inteiramente especial; por assim dizer, é uma criação transitória, que não cria quaisquer valores objetivos e é mais necessária à criança que aos circundantes. Como uma brincadeira infantil, ela cura e alimenta, só que o faz não fora mas dentro do próprio organismo. Os Fiédka e Siómka de Tolstói cresceram mas não se tornaram grandes escritores, embora na idade dos doze anos lhes tenha sido dado encontrar palavras que, segundo o reconhecimento autorizado de Tolstói, estavam acima dos seus romances e se equiparavam às palavras mais bem sucedidas de um Goethe.

O erro indiscutível dessa concepção no exagero desmedido e no culto do protótipos da criação infantil e ainda na incompreensão de que a força espontânea da criação, embora seja capaz de criar protótipos da mais grandiosa tensão, ainda assim está condenada definitivamente a permanecer no círculo estreito das formas mais elementares, primitivas e, no fundo, pobres.

Nesse sentido a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança que compõe versos um futuro Púchkin ou na criança que desenha um futuro pintor. A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras. Os processos de seleção da genialidade e do talento ainda são tão confusos, tão misteriosos e pouco estudados que a pedagogia é absolutamente impotente para dizer quais são precisamente as medidas que propiciam a preservação e a educação dos futuros gênios.

Aqui surge uma questão sumamente confusa sobre a própria possibilidade da educação estética. Já vimos que as concepções de Tolstói sobre esse tema não fazem a devida diferença entre a criação artística no adulto e na criança. Por isso Tolstói não leva em conta, em primeiro lugar, a grande importância que em arte cabe ao momento da maestria, momento esse que se manifesta como resultado da educação, como cada um pode perceber. A maestria compreende não só as habilidades técnicas da arte porém algo bem mais importante: o conhecimento mais refinado das leis da sua arte, o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto, etc. Antes o conceito de "mestre" cobria inteiramente o conceito de "artista".

Mas além de tudo isso a concepção de natureza mística da inspiração e posse divina, etc. cedeu na ciência o espaço a concepções inteiramente diversas da natureza da criação. E a doutrina de Tolstói segundo a qual "ao nascer o homem representa o protótipo da harmonia, da verdade, da beleza e do bem" deve ser reconhecida antes como lenda que como verdade científica. É verdade ainda que os impulsos imediatos e a criação na infância são mais fortes e nítidos, mas a sua natureza é diferente daquela observada nos adultos, como já salientamos. E por mais elevada e bela que seja, a criação em Siómka e Fiédka irá sempre diferir da criação em Goethe e Tolstói pela própria essência.

É uma questão à parte a opinião apoiada por Aikhenvald, Gerchenzon e outros, segundo a qual a literatura não pode ser objeto de ensino na escola. Mas essa opinião também parte de

uma concepção demasiado estreita e ultrapassada sobre a escola. Perde-se de vista a diversidade das possibilidades educativas na nova escola. O sentimento estético deve ser objeto de educação tanto quanto o demais, só que em formas específicas. Do mesmo ponto de vista cabe enfocar também o ensino profissionalizante da técnica dessa ou daquela arte. O sentido educativo dessa técnica é excepcionalmente grande, como o sentido de qualquer atividade complexa de trabalho. Entre outras coisas, ele ainda cresce como meio de educação da percepção das obras de arte porque é impossível penetrar em uma obra de arte até o fim sendo inteiramente alheio à técnica da sua linguagem. Por isso o mínimo conhecimento técnico da estrutura de qualquer obra deve integrar forçosamente o sistema da educação geral, e neste sentido agem de forma integralmente pedagógica aquelas escolas nas quais o domínio da técnica de cada arte se torna condição indispensável da formação.

O ensino profissionalizante da arte encerra bem mais perigos do que utilidade pedagógica. Produzem impressão desalentadora no psicólogo as experiências estéreis e maciças de ensino da música a toda criança, que nos últimos decênios se tornaram regra obrigatória para a classe média abastada na Europa e na Rússia. Se atentarmos para o grande número de energia que se gasta de forma estéril no domínio da técnica sumamente complexa do piano, se compararmos isto aos ínfimos resultados que se obtém ao término de muitos anos de trabalho, não poderemos deixar de reconhecer que essa experiência maciça para toda uma classe social terminou no mais vergonhoso fracasso. Não só a arte musical não ganhou nada nem adquiriu nada de valioso nesse trabalho, mas até a simples educação musical da compreensão, percepção e do vivenciamento da música, como é de reconhecimento geral, nunca e em parte alguma estiveram em um nível tão baixo quanto nesse meio em que o aprendizado do piano tornou-se regra obrigatória do bom tom.

Quanto às influências gerais da pedagogia, esse ensino era diretamente prejudicial porque, quase em parte alguma, nunca esteve imediatamente ligado ao interesse da criança, e se isso acontecia era sempre em prol de alguns interesses estranhos, o mais das vezes da subordinação da criança aos interesses do meio circundante e da refração das concepções de vida mais banais e torpes dos circundantes no psiquismo da criança.

Daí o ensino profissionalizante da técnica de cada arte enquanto problema de formação geral e educação deve ser introduzido em certos limites, reduzido ao mínimo e, principalmente, combinado a duas outras linhas da educação estética: a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber.

Por último, até bem recentemente a questão da cultura das percepções artísticas continuou sendo a menos elaborada, porque os pedagogos nem suspeitavam de toda a sua complexidade e nem imaginavam que era aí que estava o problema. Observar, ouvir e sentir prazer parecia um trabalho psíquico tão simples que não necessitava de nenhuma aprendizagem especial. E não obstante é aí que está o objetivo principal e o fim da educação geral.

O sistema geral da educação social visa a ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana: incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos

milênios, sublimando na arte o seu psiquismo. Eis a tarefa básica e o objetivo. Uma vez que a interpretação de uma obra de arte é um procedimento irrealizável de interpretação lógica ela exige um aprendizado especial, a elaboração de habilidades específicas de recriação das obras de artes e, neste sentido, as aulas de observação de quadros e "leitura lenta", introduzidas em algumas escolas européias, são um modelo de educação estética.

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética.

De coisa rara e fútil a beleza deve transformar-se em uma exigência do cotidiano. O esforço artístico deve impregnar cada movimento, cada palavra, cada sorriso da criança. É de Potiebniá a bela afirmação de que, assim como a eletricidade não existe só onde existe a tempestade, a poesia também não existe só onde há grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem. E é essa poesia de "cada instante" que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética.

Nesse caso, é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida, e na criança se transforma facilmente em afetação e denguice. Não há nada de mais insípido do que a "falsa beleza" introduzida na brincadeira, no andar de uma pessoa, etc. O que deve servir de regra não é o adornamento da vida mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras.

O conto de fadas

Costuma-se considerar o conto de fadas um atributo exclusivo da idade infantil; neste caso, duas considerações psicológicas são apresentadas em defesa de tal concepção.

Primeira: a criança ainda não cresceu a ponto de compreender cientificamente a realidade e por isso necessita de certos sucedâneos para a explicação do mundo. Por isso ela aceita facilmente a explicação fabular da realidade e encontra nela o que o adulto adquire na religião, na ciência e na arte, ou seja, a primeira explicação e interpretação do mundo, a redução de todo o caos desordenado das impressões em um sistema indiviso e integral. O conto de fadas é a filosofia, a ciência e a arte para a criança.

Segundo: conforme o princípio biogenético, em seu desenvolvimento a criança repete em forma reduzida e restrita os estágios e épocas mais importantes percorridos pela humanidade. Daí serem tão populares a aproximação do psiquismo e da criação à criança dos selvagens e do homem primitivo e a afirmação de que a criança vivencia inevitavelmente a sua época de animismo, de personificação universal e antropomorfismo como a humanidade em seu conjunto. Por isso, em certa fase do desenvolvimento considera-se indispensável superar essas condições e crendices primitivas e introduzir no mundo infantil todas as concepções sobre os demônios, as bruxas, os feiticeiros, os espíritos bons e maus que outrora acompanharam a cultura humana. De acordo com a segunda consideração, o conto de fadas é visto como um mal necessário, como uma concessão psicológica à idade, como uma chupeta estética, segundo expressão de um psicólogo.

Esses dois enfoques são profundamente equivocados na sua raiz. Quanto ao primeiro, há muito tempo a pedagogia renunciou a toda sorte de sucedâneos, porque o mal que eles trazem é imensuravelmente superior à eventual utilidade. Ocorre que a utilidade é sempre de natureza transitória, existe enquanto a

criança não cresce e nem deixa de necessitar de sucedâneos para a explicação do mundo. Já o mal permanece para sempre, porque no psiquismo, como no mundo, nada passa sem deixar vestígio, nada desaparece, tudo cria os seus hábitos que acabam permanecendo para o resto da vida. Segundo James, "falando com rigor científico, podemos dizer: do que fazemos nada pode ser inteiramente apagado" (1912, p. 392). Isso é especialmente verdadeiro se aplicado à idade infantil, quando a plasticidade e a flexibilidade da massa nervosa atingem um grau excepcional e duas, três vezes depois as reações ficam gravadas para o resto da vida. Se nessa época as crianças forem forçadas a regular e a orientar o seu comportamento sob a influência de concepções e pontos de vista notoriamente falsos, podemos estar certos de que essas concepções criaram hábitos de agir em sentidos falsos. E, achamos, que quando chegar o momento de a criança libertar-se dessas concepções e pontos de vista, talvez consigamos convencê-la por via lógica de que são falsas todas aquelas concepções que usamos para nos aproximarmos dela; talvez consigamos nos justificar moralmente perante ela do engano de que ela foi vítima ao longo de vários anos, mas nunca iremos conseguir apagar os hábitos, instintos e estímulos profundamente arraigados na criança, e no melhor dos casos podem gerar conflitos com os novos hábitos que agora estão sendo implantados.

O ponto de vista básico deve continuar sendo aquele segundo o qual o psiquismo sem comportamento não existe, e se introduzimos no psiquismo uma falsa concepção que não corresponda à verdade e à realidade estamos educando um falso comportamento. Daí ser necessário concluir que a verdade deve ser a base da educação desde a mais tenra idade, porque uma concepção incorreta é um comportamento incorreto. Se desde pequena a criança se acostuma a acreditar no "bicho papão", no mendigo com o saco nas costas, em feiticeiro, na cegonha que traz as crianças, tudo isso não só lhe bloqueia o psiquismo como, ainda pior, determina-lhe falsamente o comportamento.

É absolutamente claro que a criança ou teme, ou se sente atraída por esse mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele. Nos sonhos ou desejos, debaixo do cobertor ou no quarto escuro, sonhando ou assustada ela sempre reage a essas representações, reage de modo sumamente elevado, e uma vez que o sistema de tais reações é reforçado em base fantástica e falsa educa-se sistematicamente na criança um comportamento incorreto e falso.

Cabe acrescentar que todo esse mundo fantástico reprime extremamente a criança e, sem dúvida, a sua força opressiva supera a capacidade de resistência da criança. Ao cercarmos a criança do fantástico, nós a obrigamos a viver como que em uma eterna psicose. E se por um instante imaginássemos que o adulto de repente viesse a acreditar nas mesmas coisas que ele ensina à criança, que inusitada depressão e que confusão se formariam em seu psiquismo! Tudo isso deve ser multiplicado quando transferimos essa idéia para a criança, porque a sua mente não fortalecida e fraca estaria ainda mais impotente diante desse elemento sombrio. As análises psicológicas das fobias infantis produzem impressão trágica: elas sempre testemunham e narram sobre aqueles intraduzíveis germes de pavor que os adultos implantam na alma infantil com as suas histórias.

A utilidade educativa decorrente da introdução do velho com o saco nas costas no uso doméstico esgota-se na vantagem imediata na intimidação através da qual pode-se conseguir que a criança pare imediatamente com as suas traquinagens ou cumpra alguma ordem. O mal daí decorrente pode refletir-se em formas de comportamento humilhantes para o homem muitos decênios depois.

O último que se pode falar contra a concepção tradicional do conto de fadas é o seu profundo desrespeito pela realidade e a preponderância do invisível que esse tipo de conto sistematicamente educa. A criança fica tola e obtusa diante do mundo real, fecha-se em um clima doentio e doloroso, o mais das vezes em um reino de invencionices fantásticas. Ela não se inte-

ressa por uma árvore nem por uma ave, e toda a diversidade da experiência continua para ela como que inexistente. Os resultados desse tipo de educação devem ser denominados educação para a cegueira, a surdez e a nudez em relação ao mundo.

Temos de concordar com o ponto de vista que exige que se eliminem pura e plenamente todas as representações fantásticas e tolas com base nas quais se costuma educar a criança. Nesse caso é de suma importância observar que os mais nocivos não são apenas os contos de fadas mas também as invencionices tolas e tradicionais com que as babás assustam as crianças, cabendo observar que delas não está livre nenhum dos pedagogos mais cultos. Praticamente não se encontra educador que seja inocente ao argumentar com a criança lançando mão de algum absurdo simplesmente porque o absurdo é tomado pela criança como verdade e representa a saída mais fácil da situação, a linha educativa da menor resistência. "Não vá para lá senão a casa cai", "Não chore senão o soldado te leva": eis os exemplos desse absurdo "científico-natural", que substitui o absurdo fantástico.

Por último, deve-se dizer da forma mais genérica que todo ajuste do pedagogo ao psiquismo infantil é, do ponto de vista psicológico, um fenômeno educativamente prejudicial porque aqui nunca é possível atingir em cheio o objetivo. Para ir ao encontro do pensamento do educador a criança também deve destruir e deformar as suas reações, aproximando-se daquelas ditadas pelo pedagogo. A maneira mais simples de entender isso é tomar como exemplo a falta da criança, quando os adultos, ao conversarem com ela, procuram ajustar-se ao seu modo de falar pensando que estão se tornando mais compreensíveis: ciciam, ceceiam e pronunciam *l* em vez de *r* e quando ela ouve do adulto a fala deformada fica inteiramente perdida e procura aproximar a sua fala dessa fala deformada. A maioria das nossas crianças fala uma linguagem contranatural, deformada pelos adultos, e não se pode imaginar nada de mais falso do que esse discurso simulado.

Aqui também se situa a maneira sempre falsa de falar com as crianças através de diminutivos e expressões carinhosas, transformando cavalos em cavalinhos, cachorros em cachorrinhos, casas em casinhas. O adulto acha que a criança deve imaginar tudo pequeno. Por outro lado, agiria de modo bem mais psicológico quem não diminuísse os objetos na representação infantil mas aumentasse as suas dimensões naturais. Quando a uma criança se fala de cavalo que lhe parece imenso dizendo cavalinho, deforma-se nela a verdadeira sensação da fala e a noção de cavalo, já sem falar do tratamento falso e adocicado que esse sistema de fala estabelece. A língua é o instrumento mais refinado do pensamento; ao deformar-se a língua nós deformamos o pensamento. Se pelo menos uma educadora pensasse no absurdo emocional que pronuncia ao dizer a uma criança "vamos bater no cachorrinho" ou "o cachorrinho vai te morder" certamente ficaria horrorizada com a confusão mental que isso provoca no pensamento da criança. E se existe alguma coisa efetivamente repugnante e insuportável na literatura e na arte infantil é exatamente o falso ajuste do adulto ao psiquismo da criança.

Outra concepção relativa à necessidade de superação das crendices e representações primitivas pelas crianças no conto de fadas também não resiste a uma crítica séria e cai junto com a lei biogenética em que se baseia. Ninguém ainda mostrou que, em seu desenvolvimento, a criança repete a história da sociedade humana, e a ciência nunca teve fundamentos para ir além de algumas comparações, de uma analogia mais ou menos distante e da aproximação entre o comportamento da criança e o comportamento do selvagem. Ao contrário, as mudanças substanciais do quadro da educação em função da situação social e do meio, melhor dizendo, daquele elemento geral da vida ao qual a criança se incorpora desde o instante do seu nascimento, tudo isso fala antes contra a lei biogenética, em todo caso contra a sua transferência direta da biologia para a psicologia. A criança é capaz de fazer uma interpretação real e verdadeira

dos fenômenos, embora, evidentemente, de imediato não possa explicar tudo e até o fim. Entregue a si mesma, a criança nunca é um animista nem um antropomorfista, e se essas tendências nela se desenvolvem a culpa recai quase sempre sobre os adultos que a rodeiam.

Por último, o mais importante consiste em que, mesmo que algumas condições psicológicas gerassem na criança atavismos, ou seja, o retorno do seu psiquismo a níveis já percorridos da história, se a criança efetivamente encerrasse algo do selvagem, a tarefa da educação de maneira nenhuma consistiria em preservar, alimentar e reforçar esses elementos do selvagem no psiquismo infantil. Ao contrário, a sua tendência seria subordinar por todos os meios esses elementos a elementos vitais da realidade mais poderosos.

Significa isso que o conto de fadas deva ser considerado definitivamente comprometido e ser condenado a uma expulsão total do quarto da criança junto com a representação falsa e fantástica do mundo que se verifica psiquicamente nociva? Não inteiramente. Não há dúvida de que uma parte considerável dos nossos contos de fadas, como todos que são baseados nesse fantástico prejudicial e não implicam quaisquer outros valores, deve ser abandonada e esquecida o mais rápido possível. Entretanto, o que acaba de ser dito não significa que o valor estético de uma obra fantástica esteja sob veto para a criança.

Ao contrário, a lei básica da arte exige essa livre combinação dos elementos da realidade, tal independência de princípios em face da verdade do dia-a-dia que na estética se apaga qualquer limite que separa o fantástico da verdade. Em arte tudo é fantástico ou tudo é real, porque tudo é convencional, e a realidade da arte significa apenas a realidade daquelas emoções a ela relacionadas. De fato, não se trata de modo algum de saber se na realidade pode existir similar ao que é narrado no conto de fadas. Para a criança é mais importante saber que tal coisa em realidade nunca houve do que se trata apenas de um conto de fadas, e que ele aprendeu a reagir a isso como a um conto

de fadas; logo, deixou de surgir por si mesma a questão de saber se na realidade tal ocorrência é ou não possível. Para se sentir satisfação com o conto de fadas não há qualquer necessidade de acreditar no que nele é narrado. Ao contrário, a crença na realidade do mundo desse conto estabelece relações puramente cotidianas com tudo, que excluem a possibilidade da atividade estética.

Aqui é necessário elucidar a lei da realidade emocional da fantasia, que é a mais importante para esse campo. Essa lei consiste no seguinte: independentemente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. Se eu estou com alucinações e ao entrar em um quarto vazio vejo em um canto um bandido em pé, essa figura evidentemente é um delírio e todo o sistema das minhas representações ligadas a essa figura é irreal porque a esse sistema não corresponde nenhuma realidade; mas o pavor que esse encontro me propicia e a emoção ligada à alucinação são inteiramente reais, mesmo que sejam reprimidos pela consciência tranquilizadora do meu equívoco. O que sentimos é sempre real.

Assim, nessa lei da realidade da nossa fantasia o fantástico encontra a sua justificação. Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida. Por isso a única justificação para uma obra fantástica é o seu fundamento emocional real, e não nos surpreende o reconhecimento de que, com a supressão do fantástico nocivo, o conto de fadas ainda assim continua sendo uma das formas da arte infantil. Apenas o seu papel é inteiramente outro: ele deixa de ser filosofia e ciência para a criança e se torna apenas e exclusivamente um franco conto de fadas.

O sentido predominante do conto de fadas se baseia nas peculiaridades sumamente compreensíveis da idade infantil. Acontece que a interação entre o organismo e o mundo, a qual acabam por reduzir-se todo o comportamento e o psiquismo, en-

contra-se, na criança, no estágio mais delicado e inacabado e por isso se sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas formas que organizam a emoção. De outro modo, os imensos volumes de impressões que recaem sobre a criança e das quais ela não está em condições de dar conta, reprimiriam e poriam em desordem o seu psiquismo. Nesse sentido, cabe ao conto de fadas inteligente o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança.

O mais interessante nas teorias subseqüentes sobre a natureza das emoções coincide justamente com a lei aqui exposta. Há muito se observou que a emoção sempre tem certa expressão física externa, mas só bem mais tarde passaram a notar que ela sempre tem uma expressão "psíquica" ou psicológica, em outros termos, que o sentimento está ligado não só a uma certa mímica e a sintomas externos mas também às imagens, representações e ao "pensamento emocional". Se os sentimentos gostam de vestir-se de cores berrantes e tons quentes, outros, ao contrário, se aproximam dos tons frios e das cores apagadas, aqui se manifesta precisamente essa expressão psíquica da emoção. O sentimento de tristeza me leva não só a manter o meu corpo de certo modo mas também a selecionar as impressões, ele se manifesta nas lembranças tristes, nas fantasias tristes, nos sonhos tristes. No fundo, o sonho é essa expressão psíquica das emoções em sua forma pura. Pesquisas mostraram que o sentimento voluntário, por exemplo, é aquele fio unificador que enfeixa os mais diversos episódios e partes incongruentes do sonho.

Daí tornar-se incompreensível o sentido emocional da imaginação. As emoções, não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo na arte. Nesse caso, cabe lembrar que a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria.

Isso aproxima da brincadeira o efeito psicológico do conto de fadas. O sentido estético da brincadeira não se reflete apenas no ritmo dos movimentos infantis, na assimilação de melodias primitivas em brincadeiras como as cantigas de roda, etc. É bem mais sério o fato de que a brincadeira, sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, do ponto de vista psicológico revela-se como uma das formas de criação infantil. Alguns psicólogos chamam a lei acima referida de lei da dupla expressão dos sentimentos, e é a essa "dupla expressão" que serve a brincadeira. Na brincadeira a criança sempre forma criativamente a realidade. Em suas mãos pessoas e objetos assumem facilmente um novo sentido. Uma cadeira não representa simplesmente um trem, um cavalo, um casa, mas como tal participa de fato da brincadeira. Essa transformação da realidade na brincadeira sempre é orientada pelas demandas emocionais da criança. "Nós não brincamos porque somos jovens mas nos foi dada a juventude para que pudéssemos brincar" (1906, p. 88.) Essa fórmula de K. Groos expressa da maneira mais verdadeira a natureza biológica da brincadeira. Sua natureza psicológica é inteiramente determinada por aquela dupla expressão das emoções que se realiza nos movimentos e na organização da brincadeira. Como a brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança.

A educação estética e o talento

Existe a opinião segundo a qual se deve falar de dois sistemas inteiramente diversos de educação estética: um para as pessoas talentosas, outro para as médias e comuns. O pensamento não pode aceitar de modo algum que a educação estética de pessoas especialmente talentosas possa coincidir com a educação estética de qualquer pessoa média. Entretanto, os dados da ciência nos afastam cada vez mais de semelhante concepção e apresentam novas provas justamente a favor da opinião contrária: não existe nenhuma diferença de princípio entre uma e outra categoria de pessoas e deve tratar-se antes na elaboração de um sistema pedagógico único. No que concerne à educação da

voz, ganha cada vez mais raiz a opinião de que toda pessoa é dotada desde o nascimento de uma voz ideal, que encerra possibilidades que superam em muito as mais elevadas conquistas da arte vocal. A garganta humana normalmente constituída é o maior instrumento musical do mundo, e se nós todos falamos com vozes horríveis isto se deve exclusivamente ao fato de que nós, graças ao grito, à respiração incorretamente colocada e às condições do desenvolvimento do vestuário, nós como que estragamos a voz que primordialmente nos foi dada. E as pessoas mais talentosas em termos de voz não são aquelas que inicialmente foram dotadas da melhor voz mas aquelas que por acaso conseguiram conservá-la. Segundo opinião de Búldin, a voz de Chaliápin não é um dom raro mas um caso raro de conservação de um dom comum. Um dia a voz humana atingirá tal perfeição musical que todas as nossas concepções sobre as linguagem dos anjos ficarão muito para trás.

A concepção do talento natural do organismo humano começa a encontrar um número cada vez maior de adeptos nos mais diversos campos da pedagogia. A concepção habitual de talento como que se coloca às avessas e o problema se propõe de um modo diferente do que se propunha antes: não se deve perguntar por que umas pessoas têm mais talentos mas por que outras têm menos talento, uma vez que um alto grau de talento original do ser humano é, segundo tudo indica, um fato básico em todos os campos do psiquismo e, conseqüentemente, são passíveis de explicação os casos de diminuição e perda de talento. Por ora pode-se falar disso apenas como hipótese científica, se bem que fortemente apoiada em uma série de fatos. Entretanto, se isso for estabelecido como uma coisa inabalada, perante a pedagogia irão revelar-se possibilidades sumamente amplas e o problema da preservação do talento criador da criança.

Se essa questão não pode ser considerada resolvida em forma definitiva e geral, pode sê-lo já agora na aplicação prática a questões de educação geral. Isso porque a tarefa da educação estética, como de qualquer educação criadora, em todos os casos normais deve partir da existência de um alto talento da natureza humana e da hipótese da existência de grandiosas potencialidades criadoras do ser humano e, assim, dispor e orientar as suas interferências educativas de modo a desenvolver e preservar tais potencialidades. O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação. Em nenhum outro campo da psicologia essa idéia encontra confirmação tão nítida quanto na arte. A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um co-participante de Shakespeare em sua tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven.

A diferença psicológica entre o criador e o ouvinte da música entre Beethoven e cada um de nós foi definida de maneira magnífica por Tolstói, que indicou assim a idéia mais importante para a educação artística sobre a necessidade de se reagir a cada impressão, sobre a arte da arte.

"Porque Beethoven, que compôs essa *Sonata a Kreutzer*, sabia ao menos porque estava em tal estado esse estado o levou a certos atos e por isso esse estado tinha sentido para ele, mas para mim não tem nenhum. É por isso que a música apenas excita, não conclui. Bem, tocam uma marcha militar, os soldados começam a marchar e a música acompanha; tocam música para dançar, eu começo a dançar e a música acompanha; começam a cantar a missa, eu comungo, a música também acompanha, mas só a excitação, mas não há o que fazer com essa excitação. É por isso que a música é tão terrível, às vezes age de modo tão pavoroso... Por exemplo, tomemos ao menos o primeiro presto dessa *Sonata a Kreutzer*. Por acaso pode-se tocar esse presto em uma sala de visitas entre damas decotadas? Tocar e depois aplaudir, e depois tomar sorvete e falar das últimas bisbilhotices? Essas coisas só podem ser tocadas em certas circunstâncias importantes e quando se exigem certos atos importantes correspondentes a essa música. Tocá-la e fazer aquilo para o que essa música dispôs."

Capítulo XIV
Exercício e cansaço

O hábito

"Do momento em que nos levantamos ao momento em que nos deitamos para dormir noventa e nove entre cem dos nossos atos ou novecentos e noventa e nove entre mil desses atos nós os executamos de modo puramente automático ou por hábito. Vestir e tirar a roupa, comer e beber, saudar e despedir-se, tirar o chapéu e dar passagem a damas, todos esses atos e até mesmo a maioria das nosssa falas comuns consolidaram-se em nós graças à repetição em forma tão típica que podemos vê-los quase como movimentos reflexos. Para toda sorte de impressões temos uma resposta pronta, que damos automaticamente." (James, 1912, pp. 62-3.)

Isso já mostra o lugar importante que deve ocupar na educação o estabelecimento de hábitos. O processo através do qual alguma ação se transforma em hábito e adquire propriedades características do movimento automático é denominado exercício. Definimos o nosso próprio comportamento como uma espécie de reação organizada, e agora verificamos que apenas 0,001 dessas reações é determinado por alguma coisa além do hábito. Segundo expressão de James, o homem é simplesmente um complexo vivo de hábitos e por isso o objetivo do profes-

Capítulo XIV
Exercício e cansaço

O hábito

"Do momento em que nos levantamos ao momento em que nos deitamos para dormir noventa e nove entre cem dos nossos atos ou novecentos e noventa e nove entre mil desses atos nós os executamos de modo puramente automático ou por hábito. Vestir e tirar a roupa, comer e beber, saudar e despedir-se, tirar o chapéu e dar passagem a damas, todos esses atos e até mesmo a maioria das nosssa falas comuns consolidaram-se em nós graças à repetição em forma tão típica que podemos vê-los quase como movimentos reflexos. Para toda sorte de impressões temos uma resposta pronta, que damos automaticamente." (James, 1912, pp. 62-3.)

Isso já mostra o lugar importante que deve ocupar na educação o estabelecimento de hábitos. O processo através do qual alguma ação se transforma em hábito e adquire propriedades características do movimento automático é denominado exercício. Definimos o nosso próprio comportamento como uma espécie de reação organizada, e agora verificamos que apenas 0,001 dessas reações é determinado por alguma coisa além do hábito. Segundo expressão de James, o homem é simplesmente um complexo vivo de hábitos e por isso o objetivo do profes-

sor é infundir no aluno aqueles hábitos que na vida possam posteriormente trazer proveito.

Decorre daí a importantíssima regra pedagógica que exige uma atenção especial pelos processos de exercício. Não cabe ver o exercício como uma simples memória. O exercício cria antes uma predisposição para a melhor realização de alguma ação. Para verificar a capacidade do exercício costuma-se propor a soma de números simples pelo método de Krepelin. "Se prestarmos atenção diz Haupp a um número de somas realizadas numa unidade de tempo, verificaremos que a produtividade do trabalho cresce na maior parte. Isso se revela ainda mais claro quando comparamos a produtividade inicial dos diferentes dias que sucedem uns aos outros. Essa elevação da produtividade ocorre sob a influência do exercício, que, como se sabe, atenua e acelera todas as modalidades do trabalho e do mental. O exercício é uma certa modalidade da memória. Durante o exercício não se trata de preservar certas impressões mas de atenuar todo o sentido da atividade, em termos metafóricos de trilhar o caminho."

Estudos experimentais mostraram que o exercício se desenvolve inicialmente de forma lenta, depois se torna cada vez mais rápido e aperfeiçoa-se aos saltos. Isto significa que o exercício provoca certas mudanças na disposição das moléculas do cérebro. Nesse sentido, James diz que "a parte principal de qualquer educação consiste em fazer do sistema nervoso o nosso aliado e não inimigo. Para atingir isso devemos na idade mais tenra possível tornar habituais e automáticos o maior número possível de ações úteis e combater com não menos empenho a consolidação de hábitos que possam trazer danos. Quanto maior for o número de hábitos corriqueiros que consigamos tornar automáticos e fazer com que dispensem esforços tanto mais as nossas capacidades intelectuais superiores terão liberdade para a sua atividade. Nesse sentido tem razão profunda o provérbio quando diz que o hábito é a nossa segunda natureza. Se as crianças pudessem imaginar com que rapidez se tornam simplesmente um complexo vivo de hábitos, elas dariam mais atenção ao seu comportamento na idade em que ainda são elásticas. Nosso destino está em nossas próprias mãos e, se é bom ou mal, depois nunca podemos mudar o que foi feito antes. Não existe ato meritório ou pervertido que não deixe em nós o mínimo de vestígio. O personagem bêbado de uma comédia de Jefferson depois de cada bebedeira desculpa-se dizendo: 'Eu não vou contar esta vez.' Ele pode não contar, e o senhor caridoso também talvez não conte, mas ainda assim esta vez ficará marcada. Nas profundezas das células e tecidos nervosos ela será contada pelas moléculas que a levarão e incorporarão a outras vezes para usá-las contra o personagem bêbado na primeira recaída. Usando do rigor científico, podemos dizer: nada do que fazemos pode ser inteiramente apagado" (1912, pp. 74-5).

O herói de um conto de Tchékhov, depois de um amor passado e enganoso, escreve em seu diário que o rei Davi tinha um anel com a inscrição "Tudo passa". Em resposta ele anota no seu diário as seguintes palavras: "Se eu tivesse vontade de encomendar para mim um anel, eu escolheria a inscrição 'Nada passa'; cada ato ínfimo nosso tem o seu significado para o futuro".

Do ponto de vista psicológico, essas duas afirmações contraditórias são igual e definitivamente verdadeiras. Psicologicamente tudo passa e todo movimento repetido antecedeu o primeiro justamente por ter perdido alguma coisa e adquirido algo novo. Mas é também verdadeiro que psicologicamente nada passa, tudo deixa o seu vestígio e tem influência na vida presente e futura.

Essa lei deveria chamar a atenção do professor para o sentido enorme e significativo que podem adquirir os atos mais insignificantes caso se tornem habituais.

Um gesto descuidado, um movimento casual e uma brincadeira inocente, uma vez realizados já deixaram o seu vestígio no sistema nervoso, e esse vestígio irá manifestar-se forçosamente, talvez sem que o sintamos, mas o organismo o sentirá.

"Em uma obra do professor Bain há um capítulo denominado 'Os hábitos morais', em que o autor faz algumas magníficas observações práticas que podem ser resumidas em duas regras principais. [...] Use de tudo o que contribuir para o fortalecimento de novos motivos; coloque-se insistentemente em condições que o mantenham no novo caminho...

A segunda regra estabelece: nunca deixe de observar um novo hábito enquanto ele não se consolidar em você. Cada violação do novo hábito pode ser comparada à queda do novelo no qual enrolamos a linha; se ele cai uma vez teremos de tornar a girá-lo uma infinidade de vezes para colocá-lo na forma anterior. A continuidade do exercício constitui o meio principal para tornar infalível a atividade do sistema nervoso...

Às duas regras anteriores podemos acrescentar uma terceira: aproveite o primeiro caso favorável que aparecer para pôr em prática a decisão tomada e procure atender a toda aspiração emocional que surja em você no sentido daqueles hábitos que você quer adquirir. As decisões e empenhos deixam no cérebro um certo vestígio não quando surgem mas no momento em que produzem alguns efeitos motores.

... O empenho de agir lança raízes em nós com tanto mais intensidade quanto mais freqüente e continuamente nós repetimos de fato as ações e quanto mais cresce a capacidade do cérebro para suscitá-las. Quando uma decisão nobre ou um sincero ímpeto de sentimento por nossa culpa desaparece sem deixar vestígio nem trazer quaisquer resultados práticos, nós não só deixamos escapar um caso propício para agir quanto, ainda pior, criamos um retardamento positivo que, no futuro, irá criar obstáculos a que as nossas decisões e emoções seja normalmente descarregadas em forma de ação. Não existe um tipo mais desprezível de caráter humano do que o caráter do sentimentalista e sonhador impotente, que passa a vida inteira entregue a desabafos sentimentais e nunca comete um ato verdadeiramente corajoso.

Isso nos leva a uma quarta regra: não faça sermões demais aos seus alunos e nem lhes fale coisas excessivas de natureza abstrata...

Como quinta e última regra eu gostaria de estabelecer o seguinte: conserve em você mesmo a capacidade viva para o esforço com um exercício pequeno, voluntário e diário, ou seja, revele sistematicamente um heroísmo em pequenas coisas não indispensáveis para você, faça cada dia alguma coisa movido ao menos por alguma dificuldade de execução para que, quando vier a verdadeira necessidade, você não se sinta fraco e despreparado." (1905, pp. 63-73.)

Estudos puramente fisiológicos já mostraram a grande importância que têm a repetição de movimentos e a exaustão a eles relacionada para o normal desenrolar do nosso comportamento. Ocorre que essa repetição está ligada a ação do quase principal mecanismo nervoso: da luta pelo canto motor geral. Sherrington calcula quatro fatores que determinam o desfecho dessa luta. Ao lado da força relativa das estimulações concorrentes e do colorido afetivo nos reflexos, ele menciona a exaustão que age de dupla forma.

Em primeiro lugar, a exaustão acarreta o debilitamento do reflexo dominante sobre o campo geral terminal; ele "perde por si mesmo com o correr do tempo a capacidade de preservar a ligação com esse campo". O mais notável neste caso é que, em si, o campo terminal geral quase não revela cansaço. Tudo indica que a exaustão não está localizada no órgão operativo mas constitui por si mesma "uma adaptação racional" elaborada pelo sistema nervoso, que exclui o domínio duradouro do mesmo reflexo. "Graças a isto, obtém-se uma diversidade de reações reflexas do organismo, e a diversidade de reações é indispensável em função da excepcional diversidade de fenômenos no meio circundante. Não houvesse a exaustão o organismo do animal poderia desenvolver apenas algum órgão o olho, o ouvido, a boca, um braço ou uma perna, mas nunca possuiria a admirável variedade de órgãos receptores que efetivamente o caracterizam." (Sherrington, 1969, p. 216.)

Em segundo lugar, a ação da exaustão consiste em que, depois de um demorado trabalho do mesmo reflexo, ela facilita o surgimento do reflexo-antagonista e inclusive o reforça. Sherrington chamou o seu surgimento de indução da medula espinhal em analogia com fenômenos colaterais no órgão da visão que Haring denominou indução visual.

Assim, vemos que, paralelamente à utilidade biológica da ação costumeira enquanto reação racional estereotipada a estimulações do meio uniformes, estáveis e mais ou menos constantes, o sistema nevoso dispõe ainda de um mecanismo de exaustão biologicamente não menos importante mas inteiramente oposto pelo significado e o sentido, mecanismo esse cuja função consiste em destruir o hábito, barrar-lhe as vias nervosas e facilitar o surgimento de novas reações.

A necessidade de um e de outro mecanismo é evidente. Se não houvesse o hábito isto significaria um modo de comportamento de uma falta colossal de economia. Lembramos que qualquer pensamento, ou seja, o comportamento inusual, a adaptação a novas condições e a criação de novas reações surge forçosamente de uma dificuldade e é prevenido por um retardamento mais ou menos duradouro, por uma suspensão de quaisquer movimentos. O animal que não tivesse o hábito e se valesse desse meio de comportamento em tudo esbarraria em dificuldade e a tudo reagiria com atraso.

Se, ao contrário, não existisse a exaustão não existiria a luta pelo campo motor geral e pelas passagens nesse campo de um receptor a outro. Toda a diversidade funcional das adaptações do animal ao meio desapareceria e seria substituída por uma reação uniforme e automática.

A contradição dialética e a relação entre ambos os mecanismos correspondem plenamente às leis gerais do desenvolvimento da matéria viva.

O significado pedagógico dos exercícios

O comportamento consciente difere por um traço específico: antes de cometer algum ato, temos sempre uma reação inibida, não revelada, que antecipa o resultado do nosso ato e serve como estímulo em relação ao reflexo subseqüente. Noutros termos, todo ato volitivo é antecedido de certo pensamento.

Münsterberg diz o seguinte a esse respeito: "Acho que pego um livro antes de estender a mão para ele; e mais uma vez o fato básico é que a noção anterior do objetivo corresponde ao resultado final. Parece, entretanto, que nesse caso foi omitido o mais importante. Não existiria aqui um processo intermediário do sentimento do impulso interior, do ato da decisão entre o meu pensamento sobre o livro e o movimento quando eu me levanto e o apanho? Não estaria encerrado e implícito precisamente aqui todo o mistério da vontade? Mas a psicologia exata nada tem a fazer com os mistérios, a análise minuciosa pode desmembrar também a emoção dada por tal impulso. É fácil mostrar que, em realidade, aqui só cabe papel à concepção anterior sobre o primeiro movimento, que deve ser executado para se atingir o objetivo final.

Quando penso em apanhar um livro o estágio conclusivo depende do primeiro passo: de levantar-me da cadeira. A execução do primeiro movimento determina se toda a ação será executada. Logo, na minha consciência deve haver a noção sobre o primeiro movimento como réplica efetiva para todo o processo. Essa concepção do primeiro movimento que antecede o próprio movimento é o que constitui o conteúdo daquilo que costumamos denominar sentimento do impulso."

O sentimento do impulso é uma modalidade de concepção antecedente sobre os resultados do primeiro movimento físico que deve ser executado. Noutros termos, toda a vivência consciente e o desejo, incluindo o sentimento de decisão e de impulso, são constituídos pela comparação das concepções sobre os objetivos que competem entre si. Uma dessas concepções

chega a dominar, associa-se à concepção sobre o primeiro movimento que deve ser executado. E esse estado de espírito passa ao movimento. Temos a sensação de que esse movimento foi suscitado pela nossa própria vontade, porque o resultado final obtido corresponde à concepção anterior sobre o objetivo.

Assim, todo o êxito do nosso comportamento depende de uma concepção clara do objetivo, ou seja, do quanto a reação anterior não revelada vai dominar de forma sólida e decisiva na nossa consciência. "Não existe nenhuma capacidade volitiva específica que deva ser exercitada, não há nenhuma força psíquica que organize a transição da concepção do objetivo para a sua realização. Ao desenvolver-se gradualmente, a criança deve adquirir a capacidade de preservar com persistência diante da sua visão intelectual o objetivo da ação a ser empreendida. Nisto consiste de fato o centro da influência educativa: fazer o que nós realmente queremos significa cumprir um dever, e não há objetivo mais elevado na educação do que desenvolver essa capacidade de preservar com persistência diante da visão intelectual aquilo que constitui o objeto do nosso desejo profundo."

Essa análise torna absolutamente compreensível o sentido pedagógico do exercício. Münsterberg tem razão ao dizer que outras funções da criança se desenvolvem simplesmente com o passar dos anos, já a atenção da criança se desenvolve apenas graças a um exercício sistemático e minucioso. Estamos lembrados de que a atenção consiste em reações adaptativas de atitudes do nosso organismo. Neste caso a chamada atenção arbitrária surge graças a uma reação interior de pensamento. Logo, ela irá manifestar-se com tanto mais freqüência quanto maior for o número de estímulos interiores a que ela esteja ligada. Noutros termos, para surgir ela necessita de uma grande reserva de estímulos interiores. Exercitar a atenção significa suscitá-la sempre por meio desse tipo de reação interior. Naturalmente, quanto mais fizermos isto, quanto mais casos semelhantes suscitarmos tanto mais intensamente reforçaremos a rela-

ção entre o estímulo interior e as reações de atenção. É por isso que Münsterberg afirma que não existe meio mais decidido de regular as ações externas que reprimir os movimentos absurdos e reforçar os racionais.

Comportamento consciente pressupõe atenção e atenção se estabelece graças ao exercício, ou seja, graças à repetição de certos movimentos que são reforçados com base no método dos reflexos condicionados com uma concepção desses movimentos.

Mas esse é apenas um aspecto da questão. O outro consiste no problema do hábito. Cabe perguntar o que o hábito introduz de novo no comportamento consciente. Se é que se pode dizer assim, ele alonga a previsão em nosso comportamento, permite que as idéias se disponham em grupos cada vez maiores de movimentos relacionados entre si e que transcorrem sem qualquer esforço de nossa parte.

Basta apenas comparar alguma ação usual com uma inusual para perceber que imensa economia de esforços se obtém graças à automatização. Como é fácil contar de um a cem e como esse processo de contagem se complexifica quando o fazemos em ordem inversa de cem a um. Como é fácil ler na ordem habitual da esquerda para a direita e o quanto o mesmo processo se complexifica quando começamos a ler do final das palavras para o início, embora façamos a mesma adição de letras.

É essa economia, que obtemos quando lemos a mesma frase na ordem comum em comparação com o caso em que a lemos em ordem inversa, que deve ser atribuída inteiramente à economia do exercício.

Estudos experimentais mostraram que quando lemos produzimos movimentos intermitentes com o olho, percebemos por impulsos e não lemos com o olho que se movimenta de modo uniforme. Através do registro cinematográfico do movimento da pálpebra ou do registro feito através de pequenas alavancas presas a ela, vemos claramente essa linha impulsiforme do nosso olho. Segue-se daí que lemos imóveis e não com o olho em movimento. Quando observamos as primeiras letras adivi-

nhamos toda a palavra. Por outro lado, quando lemos uma palavra em ordem inversa temos de pôr conscientemente cada letra na ordem. É nisso que consiste a ação do hábito, que se manifesta no fato de que ela liga automaticamente entre si uma série de reações e assim libera a nossa consciência da necessidade de preocupar-se com elas. Quanto maior é o número de relações em que se esgarça o hábito tanto mais distante a nossa consciência pode colocar e fixar o objetivo. Por exemplo, se para mim estão ligadas pelo hábito todas as ações através das quais eu me levanto da cama e me visto, a minha decisão consciente pode consistir apenas em uma idéia: preciso me levantar. Se essa idéia está ligada ao primeiro movimento, todo o processo se realiza facilmente e enquanto me visto posso pensar qualquer coisa. Mas se o ato abrange o café da manhã, o passeio matinal e a ida ao trabalho, a minha diretriz inconsciente inicial pode manifestar-se nessa idéia: preciso ir para o trabalho. Assim, a atitude básica pode abranger uma série mais longa de ações.

A economia do hábito consiste em que não nos damos conta de como precisamente se realizam os nossos movimentos. "Não sei de que músculos necessito para tirar um livro da estante. Penso apanhar o livro e sinto o movimento que executo ao retirá-lo. De que modo um movimento levou ao outro é coisa que não diz respeito à minha vontade consciente. Minha vontade conta com a ação correta desse movimento. Mas a mesma coisa pode ser dita também sobre o movimento das nossas representações. Eu quero, por exemplo, traduzir alguma palavra para outra língua, resolver um problema de matemática ou bolar algum plano. Em todos esses casos... tudo segue o seu curso segundo o objetivo traçado. Não temos consciência da maneira pela qual a concepção do objetivo leva a esse processo que se realiza de maneira fluente." (Münsterberg, 1922, p. 195.)

A formação dos hábitos põe à disposição da nossa vontade mecanismos cada vez mais potentes e lhe permite propor-se objetivos cada vez mais distantes. Os hábitos descarregam a vontade e, assim, dão-lhe a possibilidade de recorrer a objetivos mais elevados. Se o processo de leitura e escrita nunca se tornasse habitual para nós ele absorveria toda a nossa energia volitiva, não daria lugar para concentração no sentido que devemos revelar sempre nesses processos. Quanto mais amplo é o círculo de atividade que o hábito abrange tanto menor é a energia volitiva que devemos revelar para atingir os objetivos traçados.

O perigo consiste apenas em que o hábito sempre significa um modo mecânico de comportamento, e por isso pode ser útil apenas onde estamos diante de uma uniformidade de condições. O comportamento habitual pode ser nocivo naqueles casos em que se exige uma adaptação prévia e nova. "Os hábitos nos enriquecem e nos libertam de modo a que possamos orientar os nossos esforços para objetivos mais elevados. Mas os hábitos também nos escravizam e se contrapõem aos nossos esforços. No processo de educação é preciso ter em vista ambos os aspectos da formação dos hábitos." (*Ibid.*, p. 203.)

Esse caráter bilateral dos hábitos se manifesta muito claramente se lembramos a relação discutível que existe entre os processos de exercício e de memória. A memória funciona de um modo puramente reflexo, automático. "Nada é lembrado sem 'réplica'", diz James (1912, p. 114). A réplica, que põe em ação o reflexo da memória, pode ser de dupla espécie. Se pertence ao número de estímulos que são mais ou menos permanentes e agem de modo esteriotipado, exigindo a mesma resposta padrão, a ação costumeira é uma reação correspondente às condições, uma resposta dupla e correta a uma réplica. Se, contudo, a réplica pertence a circunstâncias novas, inesperadas e inusuais, se ela ainda por cima encerra algum obstáculo para o desenrolar normal das reações estereotipadas, a ação costumeira é a pior resposta a ela e serve apenas como obstáculo ao pensamento.

Existe mais uma regra psicológica de suma importância para a correta compreensão do exercício. Ela consiste em que o exercício só é plenamente bem sucedido quando acompanhado de uma satisfação interior. De outro modo se transformaria

em uma cansativa repetição, contra a qual se rebela o organismo. "O esforço coroado de êxito eis a condição mais importante para se avançar. Todo caso de plena satisfação com os resultados obtidos acarreta certas mudanças no mecanismo nervoso da adaptação. Esse fato tem importante significado pedagógico. Sugere que apenas uma simples repetição ainda não assegura o momento do êxito, uma vez que só a execução bem sucedida de alguma ação propicia a formação da organização desejável no sistema nervoso central. Se o mesmo movimento se repete a cada instante, a exaustão leva a resultados insatisfatórios que impedem diretamente a formação de novos caminhos de menor resistência." (Münsterberg, 1922, p. 202.)

A teoria da exaustão

"A exaustão é um antagonista do exercício." (Haupp, 1910, p. 231.) É que o processo do exercício pode exigir simultaneamente uma atividade conjunta de vários dos nossos órgãos. Por exemplo, quando escrevemos ou caminhamos, o movimento da nossa mão ou da perna é regulado e determinado pelo trabalho do olho e toda pessoa sabe o quanto é difícil escrever ou caminhar de olhos fechados. Assim, qualquer atividade que desenvolvemos mobiliza o trabalho não de um órgão qualquer mas de uma série conjunta de órgãos e em cada ato de atenção é acompanhada de um ativo retardamento e da inibição das demais reações. É isso que determina que, paralelamente à exaustão puramente muscular que se desenvolve no órgão de trabalho, existam manifestações de exaustão nervosa geral, que se dilui amplamente e inabilita todo o nosso corpo para continuar em atividade.

Nesse caso cabe distinguir três conceitos básicos: cansaço, estafa e exaustão. Chamamos cansaço ao estado nervoso que pode surgir até quando não existe nenhum fundamento fisiológico para o surgimento da estafa. O cansaço pode ocorrer

depois de um bom sono, ser induzido e decorrer do desinteresse e do tédio provocados pelos processos que se desenvolvem diante de nós. Nos casos normais o cansaço é para nós um sinal de chegada da estafa. A estafa é um fator puramente fisiológico, e alguns estudiosos supõem que ela esteja ligada ao surgimento de venenos específicos no sistema nervoso.

Houve época em que se chegou até a supor que existisse um veneno especial de estafa que orientavam os nossos tecidos durante um trabalho intenso e duradouro. Entretanto a existência de tal veneno não foi absolutamente demonstrada, e a natureza fisiológica da estafa até hoje aguarda ser inteiramente decifrada. Em todo caso, não deixa a menor dúvida o fato simplíssimo e amplamente conhecido de que todo o trabalho nervoso se realiza à custa de certas substâncias materiais que se encontram no nosso sistema nervoso e, conseqüentemente, o esgotamento dessas substâncias deve, mais dia menos dia, pôr fim ao trabalho que se desenvolve em nós.

Nesse caso o sistema nervoso, necessitando de restaurar a alimentação gasta, cai em certa apatia e numa espécie de torpor que em formas diluídas assume o caráter de sono. Ao estudar essas manifestações, Pávlov chegou à conclusão de que o sono são diversos processos amplamente diluídos de inibição interna nos grandes hemisférios cerebrais.

Assim, a estafa é um fato absolutamente normal e necessário, que regula o nosso comportamento no sentido da suspensão do trabalho quando este se torna prejudicial ao organismo. E nesse sentido a chegada normal da estafa é lei obrigatória de todas as modalidades de trabalho. O pedagogo não deve se assustar com ela mas temer aqueles casos em que se manifesta uma estafa excessiva sem cansaço. Isso acontece quando, por um esforço da vontade, reprimimos em nós o cansaço e o superamos, quando temos pela frente algum trabalho complexo e difícil ou quando uma grande tensão nos leva a experimentar uma excitação que nos impede de dormir.

Tudo indica que o cansaço é uma reação subjetiva e a estafa o estado objetivo do nosso organismo. A estafa não se manifesta logo mas aos poucos e pode ser paralisada por pequenos intervalos no trabalho e pela mudança da forma das ocupações. Daí ser sumamente importante para o pedagogo estabelecer a quantidade máxima de tempo que a criança pode trabalhar seguidamente sem cair em estafa.

A estafa nas crianças pequenas é bem superior à das crianças maiores, e por isso é necessário reconhecer como grande erro pedagógico o fato de que a duração das aulas no primeiro e no segundo grupo seja idêntica, apesar de que a estafa em uma criança de oito anos e em outra de seis nem de longe seja igual.

Surge a exigência de mudança, ou seja, de intervalos particulares no trabalho, e a substituição de um tipo de trabalho por outro para que a uniformidade do trabalho não provoque estafa cedo demais. Em si mesma a estafa é a pior condição no trabalho. Ela parece enunciar um protesto do organismo contra o trabalho, desorganiza esse trabalho, retarda-o, diminui a sua precisão, reduz a qualidade e os resultados do exercício.

Por isso uma importantíssima exigência passa a ser uma higiene pedagógica especial, na qual as ocupações sejam distribuídas de modo a levar a criança a uma estafa normal mas não carregá-la de trabalho quando ela já estiver com estafa. Neste sentido, a estafa em si mesma é um fator desejável porque cria fortes estímulos para o repouso, o descanso, o sono e propicia da forma mais enérgica a restauração das forças esgotadas. É bem mais útil aquele trabalho que leva o aluno ao pleno limiar da estafa mas o mantém a alguns passos desse limiar.

Ao contrário, a exaustão significa uma perda anormal de forças na qual a sua plena restauração já não é possível. Neste caso surge um aspecto negativo, uma perda irrecuperável de energia que ameaça o organismo com conseqüências mórbidas. Cria-se então a mais profunda contraposição de todo organismo ao trabalho que provoca estafa.

Capítulo XV
O comportamento anormal

O conceito de comportamento anormal

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

Entretanto os desvios às vezes atingem dimensões quantitativamente tão consideráveis que nos dão o direito de falar de comportamento anormal. Formas de comportamento anormal podem ser encontradas também em pessoas normais, representando um comportamento provisório e passageiro; mas podem ser encontradas também em pessoas como formas mais duradouras e inclusive constantes do seu comportamento. Desse ponto de vista, todas as formas anormais de comportamento podem